

総合的な学習の時間創設期における 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の両立の試み

—緒川小による「支援」の開発に着目して—

白井 克尚

(愛知東邦大学教育学部)

久野 弘幸

(中京大学教養教育研究院)

Attempts to achieve both “optimal individual learning” and “collaborative learning” during integrated learning :
Focusing on the development of “support” by teachers at Ogawa Elementary School during its founding period

1. 研究の目的

本研究の目的は、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の両立した総合的な学習の時間の実践に着目して、そこでは教師によっていかなる取り組みがなされていたのかを明らかにすることである。具体的には、現代の視点からみて「個別最適な学び」と「協働的な学び」を両立させたと捉えられる愛知県東浦町立緒川小学校（以下、緒川小）の「生きる」の実践を取り上げ、教師による「支援」の実態と意義について分析する。

2021年1月26日、中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）の中で、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が提起された。総合的な学習の時間において、そうした「個別最適な学び」と「協働的な学び」の両立のモデルとなるのが緒川小の「生きる¹」の実践である。緒川小の「生きる」の実践に関して、奈須（2022）は、「緒川小の実践では個別最適な学びもさることながら、集団的に取り組まれる協働的な学びも大いに充実していた²と述べ、現代的視点からの緒川小の実践を評価している。

緒川小は、1980年代よりオープンスクールにおいて「個性化・個別化教育」として70時間程度の「総合学習」の実践に取り組み、現在の総合的な学習の時間の先駆けともいえる実践を独自に展開していた。この「総合学習」の実践

は、総合的な学習の時間が創設される以前の「萌芽となる教育実践³であったと位置づけられる。本稿では、緒川小の実践の中でも、1998～2002年度の総合的な学習の時間の「創設期⁴における「生きる」の実践に着目する。

久野（2008）は、緒川小の研究の歴史を3つに区分している。すなわち、時代のトップランナーとして始まった最初の10年（筆者注：1980～1990年）、時代が追いつき“緒川方式”が脚光を浴びた次の10年（筆者注：1990～2000年）、そして、全国の学校が独自の学校文化を花開かせる中で、緒川小としてのオンリーワンを目指した最近の10年（筆者注：2000～2010年）である⁵。この区分に従えば、総合的な学習の創設期における緒川小の「生きる」の実践は、まさしく“緒川方式”が脚光を浴び、総合的な学習の時間の全国的なモデルになった時期に該当する。

緒川小の実践に関しては、これまでの先行研究において、田中（1995）、浅沼（1999）らが緒川小の卒業生への追跡調査を行い、問題解決的な学習の遂行に必要な資質・能力が育まれていたことを明らかにしている⁶。また、成田（2016）は、教師と子どもたちが創り出した学校カリキュラムの意義について論じている⁷。渡邊（2016, 2017）は、関係者への聞き取り調査をもとに緒川小の学校改革について述べている⁸。しかし、これらの研究は、1980年代の「個別化・個性化教育」の先駆的取り組みを中心に、学校改革やカリキュラム論の立場から論じたものである。

すなわち、これまでの研究では、総合的な学習創設期の「生きる」の実態やその意義について、現代的な視点から十分な検討がなされてきたとは言い難い。

そこで、本稿では、総合的な学習創設期における「生きる」の実践に焦点を当て、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を両立させた総合的な学習の時間と位置づけられる実践において、教師がいかなる取り組みを行っていたかを明らかにする。

2. 研究の中心概念と方法

これまでの研究では、教師による指導のあり方を表わす「支援」概念の出所が、「生活科」にあったのではないかということが指摘されている⁹。その背景には、1989年度の小学校学習指導要領改訂によって創設された生活科によって、従来、教師による教授行為の中心をなしていた「指導」という概念が問い直され、教師は子どもが主体的におこなう学習を「支援」する立場に立つという見方に積極的な意味が見出されたためだと考えられる¹⁰。

ところで、総合的な学習の時間をめぐっては、教師の教授行為の面から、『教師のはたらきかけ』からの退却¹¹が起これ、「教師が学習者の学習を援助するためにどのような指導を具体的に言えばいいかについては、ほとんど示されてこなかった¹²』といった批判も行われている。

しかし、教科教育学的に捉えると、これまでに日本生活科・総合的学習教育学会では、様々な教師の「教師のはたらきかけ」を学会誌やブックレットなどにおいて紹介してきた¹³。すなわち、総合的な学習の時間の実践における「教師のはたらきかけ」の実態を、研究レベルで具体的に示し、その「支援」の方法や意義を明確にし、それらを共有していくうえでも重要だといえる。では、総合的な学習の時間の実践において、教師による「支援」は、具体的にどのように行われていたのか。

ところで、「支援」とは、幅広い行為を指すため、論点を絞り、その実際を限定的に明らかにする必要がある。緒川小の研究開発の助言者で

あった加藤幸次（当時、上智大学教授）は、総合的な学習の時間の実践における教師による「支援」について、以下の3点にわたって定義して論じている。①学習課題ができない子への支援 ②課題追求場面での「助言的支援」 ③自己評価活動に対する「助言的支援」である¹⁴。このように、総合的な学習の時間の実践では、教師による「支援」が単元レベルで構想され取り組まれていたことが示される。そこで、本稿では、創設期における「生きる」の実践に絞り、単元レベルで開発され取り組まれた教師による「支援」の実際を解明したい。

研究の手続きは、以下の通りである。第1に、創設期に焦点を当てて、緒川小の「生きる」の実践の中でも、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を両立させた代表的な実践に絞り、実践記録や関係資料の収集・分析を行い、実践の具体像を明らかにする。第2に、それらの実践の中でも、教師による「支援」が典型的に現れている単元の各段階、①課題づくりの段階 ②課題追究の段階 ③自己評価の段階に焦点を当てて、教師の「支援」の実際を明らかにする。第3に、そうした単元の各段階において取り組まれた教師の「支援」に着目し、当時の研究紀要の分析や関係者への聞き取り調査等を通じて、教師による「支援」が生み出された背景やその意図について補足的に明らかにする。

3. 「生きる」の実践と「支援」の開発

（1）「生きる」の実践の背景

緒川小では、「生きる」の実践以前より、1980年代からのオープンスクールにおける「個別化・個性化教育」の研究を通じて、時間割編成や学習集団の構成、ティーム・ティーチングなどを「学習を支えるもの」として位置づけて実践に取り組んでいた¹⁵。1980年代におけるオープンスクールという学習環境の整備の面では、校長の成田幸夫のリーダーシップと助言者の加藤幸次の影響が大きかったといえる¹⁶。中でも、1989-1992年度の生活科の創設の際には、合科学習の先駆けとしての「総合学習」の研究開発に独自に取り組み、低学年および中・高学年

の生活科と「総合学習」の進め方や教育課程の在り方について提案を行っていた¹⁷。

そのような研究の経緯を経て、緒川小は、1997-1999年度に文部省(当時)の研究開発学校の指定を受けて、総合的な学習の時間の教育課程に関する研究開発をすすめた。研究開発学校では、通常の教育課程の規定を離れ、研究課題に合わせて教科や科目を独自に設定し、授業時間を自由に配当することができた¹⁸。そのため、これまでの「個別化・個性化教育」に関する研究の成果を生かしつつ、総合的な学習の時間に該当する「生き方の探究学習」の教育課程の開発に取り組むことができたのである¹⁹。

1997年度には、緒川小は、「生き方の探究学習」を、自分自身の生き方を考える時間として捉え、「生きる」という名称に改め、独自のカリキュラムを開発していた。「生きる」の学習では、1年生から6年生を通して学年単位で「人間」「環境」「国際」という3領域の内容について年間1テーマで体験的に追究することをねらいとしていた。また、それぞれの発達段階ごとに、カリキュラム編成のもととなる大まかなねらいとして「低・中・高学年の領域別ねらい」を設定し、それをもとに各学年では、6年間の学習のつながりを考え、子どもたちが考え気づきやすい身近な素材であり、体験的な活動に目を向けることができる大まかな活動の方向性を決定していった(表1)。

表1 「生きる」の各学年の活動の方向性

1年	四季の行事をふまえて学年の自治的な活動をする。(国)
2年	自然や社会の探検を通して、自分自身をふまえ、活動をする。(探検)
3年	地域の自然の暮らしを見つめ、地域の一員として活動をする。(郷土)
4年	環境問題、ボランティアなどくらしにかかわる活動をする。(くらし)
5年	動植物、人間の生命にかかわる活動をする。(いのち)
6年	様々な人の生き方を学ぶ活動をする。(生き方)

()内の語はキーワード、愛知県東浦町立緒川小学校『個性化教育 創る! 見つける! つなげる! おがわっ子の活動—子どもとともにつくる「教科」・「総合」の学習—』ぎょうせい、2000年、25頁に基づき作成。)

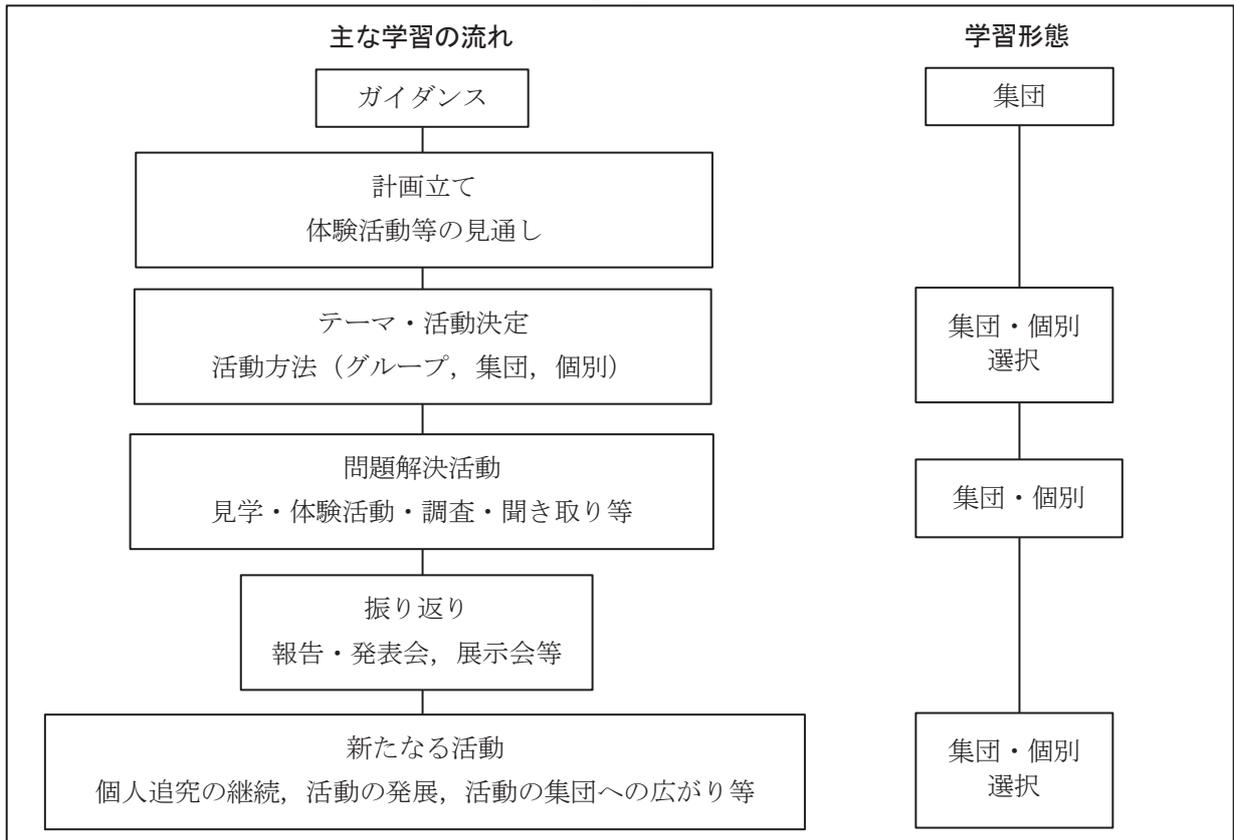
表1のように、当時の緒川小では、学年レベルで「生きる」の単元開発を行っていた。学年を担当した教師は、子どもたちの実態や前年度までの活動を参考にして、年度当初のガイダンスで子どもたちと話し合っただけで大まかな活動計画をもとに、子どもたちの願いを反映させながら「生きる」の単元を展開していた。「生きる」の単元の展開は、図1の通りである。

図1のように、「生きる」の単元の展開の中では、集団・個別といった学習形態に応じて、教師の指導場面が設定されていたことも示される。しかし、実際の単元の展開の中では、教師は試行錯誤しながら「指導」に取り組んでいたことも指摘されている。

元校長の成田幸夫は、当時の教師たちの様子について、「残念ながら、子どもたちを直視した実践になりえていません。それがなぜなのかは明確なことです。一人ひとりを理解しようとする具体的な手だてをもっていなかったからです²⁰と述べている。成田は、緒川小の教師たちが子ども一人ひとりを理解するための「具体的な手だて」を取っていないと見取っていたのである。

そのような課題を克服するために、緒川小の教師たちは、「教師のはたらきかけ」としての「支援」の意義を見出していったのである。なぜならば、子ども理解の方法だけでなく、個に応じた問題解決学習とテーマ学習とを両立させるうえでの「教師のはたらきかけ」が必要となったためである。1999年度に研究担当者(第3学年)であった鬼頭学(現:緒川小校長)は、インタビューに答え、1997-1999年度に、文部省の研究開発学校の指定を受けて行った総合的な学習の時間の開発研究は、それまでの「個性化・個別化教育」の研究と異なり、「カルテ」を用いなくなったということ語っていた²¹。すなわち、総合的な学習の時間の創設という出来事は、緒川小の教師たちに「指導」観の変容を迫り、子どもの「支援」の論理と方法を新たに立ち上げたとも捉えることができる。

図1 「生きる」の単元の展開



（愛知県東浦町立緒川小学校『個性化教育 創る！見つける！つなげる！おがわっ子の活動—子どもとともにつくる「教科」・「総合」の学習—』ぎょうせい，2000年，28頁に基づき作成。）

（2）総合的な学習の時間と「支援」の開発

先述したように、「支援」という言葉が使われ始めたのは、1993年9月刊行の『新しい学力観に立つ生活科の学習指導の創造』（東洋館出版）においてであったことが指摘されている²²。この「支援」概念が登場した背景には、1985年6月の臨時教育審議会第1次答申に「個性重視の原則」が主張され、子どもの個別指導に関心をもたれたことも一つの要因としてあった。1998年度の『小学校学習指導要領 総則』においては、「個性を生かす教育の充実に努めなければならない」という視点が示され、「個性を生かす教育」の考えも登場していた。

1998年12月の学習指導要領改訂によって創設された総合的な学習の時間では、教育方法として次の2点が示された。「(1)自然体験やボランティア活動などの社会体験，観察・実験，見学や調査，発表や討論，ものづくりや生産活動など体験的な学習，問題解決的な学習を積極的

に取り入れること。」「(2)グループ学習や異年齢集団による学習など多様な学習形態，地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制，地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。」である。ここからは、総合的な学習の時間の創設に際して、子どもの活動体験の重視といった点が重視されたことを確認できる。

しかし、2003年10月には、教育的な効果が十分あがってない取組もあるとして、「教員が児童生徒に対して必要かつ適切な指導を実施していない」ことについての課題が指摘され、配慮事項の一つとして「児童の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと」が明記された。その際、児童の学習状況に応じた「教師のはたらきかけ」としての「支援」の意義については、明確に言及されていなかった。

そうした中、緒川小の実践記録において初めて「支援」の言葉が用いられたのは、1999年度

の研究のまとめ『平成11年度 研究開発実施報告書（最終年度）』の中である。そこでは、「子どもたちの学習の支援」（以下、下線部は筆者）の節が設けられ、「理論探究の学習、生き方探究の学習のそれぞれの学習領域の内容については、学習の主体者である子どもたちの生活や身近なものをできるだけ基点とする。そこから見出された問題を子どもたちが自分で考え、自分で考えをもち、それを自分の言葉で表現することができるような力の育成を重視した支援を行う。その支援にあたっては、教師は子どもとともに学び考え、子どもたちの問題解決を助けていくという姿勢をもつ」²³といった視点が示された。

これらの言葉から、創設期において緒川小の教師たちが「子どもとともに学び考え、子どもたちの問題解決を助け」ながら、「支援」の方法を開発していたことがわかる。また、緒川小の教師たちが「生きる」の実践を通じて、「生きる」の学習領域の内容に関わって、課題設定、追究、

表現の場面といった単元の段階ごとの「支援」の方法に取り組んでいたことを確認することもできる。

4. 第3学年・単元「昔の遊びを体けんしよう」における教師の「支援」

（1）課題づくりの段階における「ウェビング」

ここからは、実際の総合的な学習の時間の単元レベルで開発され取り組まれた教師による「支援」の方法について明らかにする。創設期における緒川小の「生きる」の実践の中でも教師による「支援」が典型的に現れている単元として1999年度の第3学年・単元「昔の遊びを体けんしよう」²⁴に着目する。表2には、この単元の展開を示した。

表2の単元の展開からは、体験したい昔の遊びを決め、遊ぶといった「個別最適な学び」と、体験する会の準備や運営について話し合いを通じて進めるといった「協働的な学び」が両立していた様子が示される。

表2 第3学年「昔の遊びを体けんしよう」の単元の展開（10時間）

段階	学習活動・時間数	学習方法
1	昔の遊びを体験する計画を立てよう②	1. 体験したいことを話し合う。 2. 体験したい遊びを決める。 3. 体験したい遊びごとにグループを作る。
2	体験する会の内容について話し合おう①	○会の内容について話し合う。 ○グループに分かれて係を決める。 ・司会・進行係 ・飾り付け係 ・お礼の手紙作成係
3	体験する会の準備をしよう③	○会場の設定をする。 ・場所の設定 ・材料や道具の準備
4	昔の遊びを体験する会を開こう③	1. 始まりの会をする（全体会）。 2. 昔の遊び道具を作る。 2. 作ったもので遊ぶ。 4. 終わりの会をする（全体会）。
5	昔の遊びを体験した感想をまとめよう②	1. 感想を話し合う。 2. 個人レポートにまとめる。

（愛知県東浦町立緒川小学校『個性化教育 創る！見つける！つなげる！おがわっ子の活動—子どもとともにつくる「教科」・「総合」の学習—』ぎょうせい、2000年、84頁に基づき作成。）

まず、本単元の課題づくりの段階で行われた教師による「支援」が、「ウェビング」の活用である。本単元は、子どもたちの疑問と願いをもとに学習が進められていった。自分の体験したい昔の遊びを選ぶ際には、「ウェビング」²⁵をもとに、体験したいことを話し合い、体験したい遊びを決め、グループが作られていた。

4月当初の子どもたちの疑問は、「おじいさんの子どものころはどんな遊びをしていたの?」「おばあさんがよくした遊びはなに?」「ぼくたちの今の遊びとどこが違うの?」「昔はどこでどんなふうに遊んでいたのかな?」といったものであった。それらの疑問を解決するために、実際に東楽会（緒川小校区にある老人クラブ）のおじいさんやおばあさんを招き、昔の遊びについて話を聞く機会を設けた。6月に、「作って遊んでみたい」という子どもたちの願いを実現するために、「ウェビング」をもとに編成されたグループは、竹とんぼ・紙でっぼう・竹馬・竹ぼっくり・わら細工・お手玉といったグループであった。

つまり、本単元の課題づくりの段階では、教師の「ウェビング」を用いた「支援」により、子どもたち一人ひとりが、自分の体験したい昔の遊びを疑問や願いをもとに選ぶことができたといえる。

（2）課題追究の段階における「助言的支援」

次に、本単元の課題追究の段階で行われた教師による「支援」は、「体験する会」の企画・運営・準備などを、子どもたちの手で行うことができるように「助言的支援」を行っていたことである。教師は、「体験する会」の企画・運営・準備などを、子どもたちの手で行うことができるように、ワークシートへの朱書き等の方法によって「助言的支援」²⁶を行っていた。

第2次では、「体験する会」の流れについて話し合いが持たれた。「おじいさんとおばあさんをよんで全体会をやろうよ」「おじいさんやおばあさんのしょうかいがあるといいね」「わたしたちの自己紹介もいるよ」などと話し合いが進み、始まりの会・グループでの活動・終わりの会という流れが決定された。「体験する会」の始

まりの会では、立候補による司会の子どもたちが会を進めた。グループの活動の中では、一人ひとりがおじいさんやおばあさんの前に立ち自己紹介を行った。グループでの活動終了後に行われた終わりの会では、おじいさんやおばあさんにお礼の言葉と拍手をもって会が閉じられた。そのような「支援」を教師が行ったことにより、子どもたちの「体験する会」を自分たちでつくりあげようとする意欲が換気され、活動後には、やり遂げたという成就感を一層深く味わうことができたという。

すなわち、本単元の課題追究の段階では、教師が「体験する会」の企画・運営・準備などを子どもたちの手で行うことができるように、ワークシートへの朱書き等の方法という「支援」を行い、効果があったことが示される。

（3）自己評価の段階におけるポートフォリオ

そして、本単元の自己評価の段階で行われた教師による「支援」が、「ポートフォリオ」の活用である。毎時間の学習時には、自己評価プリントに振り返りを記入する時間が設けられ、「ポートフォリオ」²⁷のファイルに綴じられていった。以下、昔の遊びの活動を終えた際のA児の振り返りの文である（【資料1】）。

【資料1 A児の振り返り】

わらざいくをして

A児

はじめどうやって作ったらいいか心配でした。でもおばあさんに聞いたら優しく教えてくれたので、安心しました。見てみるとおばあさんの手はとてもはやく動いていました。じょうずになわをあんでいたのですごいなあと思いました。おばあさんに聞きながら作ったのでじょうずにできました。

おばあさんありがとう。これからもおばあさんとなかよくしていきたいです。

（愛知県東浦町立緒川小学校『個性化教育 創る！見つける！つなげる！おがわっ子の活動—子どもとともにつくる「教科」・「総合」の学習—』ぎょうせい、2000年、136頁より引用。）

【資料1】から読み取れるように、学習を終えた子どもたちは、「おじいさんたちと仲良く

できたよ」「おじいさんやおばあさんってすごいんだよ。いろんなことを知っているんだよ。」
「すごく優しく教えてくれたよ。楽しかったよ。」などの感想を口にしたという。

このような自己評価プリントに振り返りを記入する活動は、継続的に取り組まれていた。そのことにより、自分で問題を見つけ、見通しをもった活動にもつながっていった。また、グループ活動の中で、相互評価に取り組ませたことにより、友だちの活動を認め、ともに学習を進めるといった態度も見られたという。

以上のように、単元「昔の遊びを体けんしよう」では、教師により、課題づくりの段階において「ウェビング」の活用を通じた「支援」が、課題追究の段階において子どもに体験する会の企画・運営・準備を任せるといった「助言的支援」が、自己評価の段階において「ポートフォリオ」を用いた「支援」が取り組まれていた

ことが明らかになる。

5. 第6学年・単元「国際人になろう」における教師の「支援」

(1) 課題づくりの段階における学習環境の整備
次に、創設期における緒川小の「生きる」の実践の中でも教師の「支援」が典型的に現れている実践として1999年度の第6学年・単元「国際人になろう」²⁸に着目する。表3には、この単元の展開を示した。

表3の単元の展開からは、国際人とはどんな人なのか探ろうという「個別最適な学び」と、国際人について話し合ったり、国際人とはどんな人か報告したりするなどの「協働的な学び」が両立していた様子が示される。

まず、本単元の課題づくりの段階で行われた教師による「支援」が、「学習環境の整備」である。年度当初、子どもたちは、地域の人々など

表3 第6学年「国際人になろう」の単元の展開 (32時間)

段階	学習活動・時間数	学習方法
1	ガイダンス④	○国際人について話し合う。 ・国際人になる必要があるか。 ・国際人とはどんな人か。 ・どうしたら国際人になれるか。 ○自分なりに国際人とはどんな人かを考える。
2	国際人とはどんな人なのか探ろう⑩	○国際人だと思う人について、伝記や資料を用いて調べる。 ○国際人だと思う人や国際人について教えてくれる人に会って話を聞く。 ・どの人に会いに行くかを決める。 ・相手に連絡をして、了承を得る。 ・事前学習をする。 ・会って話を聞く。 ○自分なりの国際人像をまとめる。
3	国際人とはどんな人か報告しよう⑥	○探った結果をまとめ、発表する。 ○友だちの発表を聞いて、自分なりの国際腎臓を深める。
4	国際人になろう②	○国際人になるために自分ができることを考える。

(愛知県東浦町立緒川小学校『個性化教育 創る！見つける！つなげる！おがわっ子の活動—子どもとともにつくる「教科」・「総合」の学習—』ぎょうせい、2000年、132頁に基づき作成。)

様々な生き方にふれて、自分の生き方の参考にしたいと考えており、その中に外国人や外国で活躍する人々に会いたいという願いが出された。しかし、そんな簡単なことではないという考えを持つ子もおり、教師は、前年度の実践を参考にして、ラーニング・センターの掲示を国際社会に関わる写真・図書・実物等で構成するという「学習環境の整備」を行った。前年度の1997年度の6年生の学習も、「国際人へのパスポート」²⁹という単元で進められていたため、そうした掲示が可能となったのである。また、海外のさまざまな国の建物が移設され、民族衣装を着たり、民族料理を食べたりできる場所である“野外民族博物館”（「リトルワールド」）の見学といった前年度の実践事例を紹介し、海外の衣食住の体験学習への意欲づけを行った。

つまり、本単元の課題づくりの段階において掲示物や前年度の実践事例の紹介などの「学習環境の整備」という教師による「支援」が取り組まれたことで、子どもたちは、「国際人に会いたい」という願いを育み、追究活動や体験学習へ意欲をもつことができたのである。

（2）課題追究の段階における訪問先との連携

本単元の課題追究の段階で行われた教師の「支援」が、訪問先との連携である。問題解決の段階では、子どもたちの「国際人に会いたい」という願いをもとに訪問先が決められた。

子どもたちの選んだ訪問先は、名古屋国際センター、赤十字社、国際研修センター、JICA、中日新聞本社、日中友好協会、半田国際交流委員会、英会話教師、留学生、税関、映画館など様々であった。教師は子どもたちの願いを生かすために、地域の訪問先との連絡・調整・コーディネートを行った。緒川小では、ボランティア、ゲスト・ティーチャーの導入を積極的に図り、校外学習を積極的に活用していた³⁰。そうした地域の訪問先との連携により、子どもたちは、訪問先への連絡や交通手段を調べるために、電話をしたりインターネットを活用したりする意欲的な学習の姿が見られたという。

すなわち、本単元の課題追究の段階では、子

どもたちの「国際人に会いたい」といった願いを実現するために、地域の訪問先との連携を通じた教師による「支援」があったことが明らかになる。

（3）自己評価の段階における論文作成

そして、本単元の自己評価の段階で行われた子どもの個性を生かすための教師による「支援」が、「論文作成」である。この「論文作成」は、学習の最後に、レポート用紙10枚の論文として「私の考える国際人」という論文の形にまとめさせたものである³¹。それまでの自己評価票・レポート・集めた資料などをもとに、活動後の自分の考えを文章表現させたものであった。以下、その中でも、B児の作成した論文の一部を紹介する（【資料2】）。

【資料2 B児の作成した論文】

国際人とは…

愛知県東浦町立緒川小学校6年 B児
みんな、これからの生き方を考えるため、意見を言いました。そして、国際人という言葉が出ました。国際人とは、一つの生き方だと考えたのです。だから、国際人とは何かを考え、国際人になりたいと思いました。

最初、国際人のイメージを発表しました。私は、国際に関係している人、外国でボランティアをしている人だと思いました。みんなの意見もさまざま、政治家、いろんな国の言葉を話せる人、外国の事件を知り、かいけつしようとする人、誰とでも仲良くできる人などでした。

研修センターに行くと、国際人のことを聞いてみると、

1. 差別をしない人。 2. 健康な人。 3. あいさつができる人。 4. ご学ができる人。

だと教えてくれました。

学習をしてみて私は、国際人とは、国、世界に関することに一生けんめいに活動できる人だと思えます。だから政治家も、研修センターの人も国際人だと思えます。

それには、やはり、一からコツコツと何かをがんばっていくことが大切だと思います。でも、募金などは、たくさんじゃなくても、ささやかな気持ちで、大切だと思うのであわてなく、じっくり進んでいけばいいと思います。

（愛知県東浦町立緒川小学校『個性化教育 創る！ 見つける！ つなげる！ おがわっ子の活動—子どもとともにつくる「教科」・「総合」の学習—』ぎょうせい、2000年、136頁より引用。）

【資料2】から読み取れるように、B児は、最初、国際人とは自分とはかけ離れた存在として捉えていたが、学習を進めるにしたがって国際人とは世界の人々のことを考えて熱心に活動している人だという結論を出している。したがって、教師による「論文作成」という「支援」を通じて、B児は自分の考えを見つめ直し、深めていくことができたといえる。

以上のように、単元「国際人になろう」では、教師により、課題づくりの段階において「学習環境の整備」が、課題追究の段階において「訪問先との連携」が、自己評価の段階において「論文作成」を通じた「支援」が取り組まれていたことが明らかになる。

6. 研究の成果と課題

本研究の目的は、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を両立させた総合的な学習の時間の実践として創設期における緒川小の「生きる」の実践に着目して、そこでは教師によっていかなる「支援」が開発され取り組まれていたのかを明らかにすることであった。本稿を通じて明らかになった点は、以下の三点である。

第一に、総合的な学習創設期における緒川小の「生きる」の実践では、単元の課題づくりの段階において「ウェビング」の活用や「学習環境の整備」といった教師による「支援」が開発され取り組まれていたことである。単元「昔の遊びを体けんしよう」では、課題づくりの段階において教師が「ウェビング」を活用して、子どもたちの一人ひとりの疑問や願いに基づく活動を展開させていた。単元「国際人になろう」では、課題づくりの段階において子どもたちの「国際人に会いたい」といった願いを育むために、教師がラーニング・センターの掲示を国際社会に関わる写真・図書・実物等で構成するというように学習環境を整備していた。

第二に、創設期における緒川小の「生きる」の実践では、単元の課題追究の段階において「助言的支援」や「訪問先との連携」といった教師による「支援」が開発され取り組まれていたことである。単元「昔の遊びを体けんしよう」

では、課題追究の段階において「体験する会」の企画・運営・準備などを子どもたちの手で行うことができるように、教師が「助言的支援」を行っていた。単元「国際人になろう」では、課題追究の段階において子どもたちの「国際人に会いたい」といった願いを実現するために、教師が地域の訪問先との連絡・調整・コーディネートを通じた「支援」を行っていた。

第三に、創設期における緒川小の「生きる」の実践では、単元の自己評価の段階において「ポートフォリオ」や「論文作成」といった教師による「支援」が開発され取り組まれていたことである。単元「昔の遊びを体けんしよう」では、自己評価の段階において教師が子どもに「ポートフォリオ」を活用して自己評価に継続して取り組ませたことにより、自分で問題を見つけ、見通しをもって活動に取り組む姿につながっていた。単元「国際人になろう」では、自己評価の段階において教師が「論文作成」に取り組ませたことにより、子どもたちなりにそれまでの自己評価票・レポート・集めた資料などをもとに、活動後に自分の考えをまとめることができた。

したがって、本研究の成果は、創設期における緒川小の「生きる」の実践において「個別最適な学び」と「協働的な学び」を両立させるために、教師による「支援」が各学年の単元レベルで開発され、単元の段階ごとに取り組まれていたことを実証的に明らかにすることができたことである。なお、本稿では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を両立させる総合的な学習の時間における教師の力量形成の問題については、検討することができなかった。この点は、今後の課題としたい。

(追記) 本研究に際し、資料収集やインタビュー調査等において、鬼頭学様、廣田雅明様にお世話になった。感謝を表したい。また、本論の執筆は、主に白井が行い、研究視点の設定や事実確認に関して久野が行った。

【註】

- 1 「生きる」は、緒川小学校における総合的な学習の時間の通称であり、低学年の生活科を含む6年間の課程として位置づけられている。緒川小で「生きる」が教育課程に位置づけられたのは、1996年に始まる「第4次研究主題」からであり、「環境」「人間」「国際」の3領域で編成されている。「生きる」が6年間を通じた課程として編成された背景には、1997年から3年間、文部科学省の研究開発学校に指定され、教育課程の基準改善のための研究委嘱を受けたことが挙げられる（久野弘幸監修・愛知県東浦町立緒川小学校著『個性化教育30年～緒川小学校の現在～』中日文化、2008年、5頁）。
- 2 奈須正裕『個別最適な学びの足場を組む。』教育開発研究所、2022年、157頁。
- 3 田村学『『総合的な学習の時間』の誕生と理念の形成』『せいかつか&そうごう』第21号、2014年、4頁。
- 4 本稿では、総合的な学習の時間の「創設期」について、学習指導要領改定によってその導入が決定された1998年12月から、小中学校において全面実施されるまでの2002年3月までの時期として定義する。創設期の総合的な学習の時間の開発研究に関しては、白井克尚「創設期の総合的な学習の時間が目指し育んだ『生きる力』の実際—『認知能力』と『非認知能力』の調和的成長—」中野真志・加藤智編著『資質・能力時代の総合的な学習の時間—知性と社会性と情動を育む学習』三恵社、2023年（刊行予定）を参照。
- 5 久野弘幸「巻頭のことば」註1所収、1頁。
- 6 田中節雄「個性化教育の成果—卒業生の追跡調査より—」『椋山女学園大学研究論叢』第26号（社会科学編）、1995年。浅沼茂「緒川小の卒業生の追跡調査より」『指導と評価』Vol.45、1999年3月号。
- 7 成田幸夫「オープン・スクールの挑戦とカリキュラム」浅沼茂・奈須正裕編著『カリキュラムと学習過程』放送大学教材、2016年、151-165頁。
- 8 渡邊規矩郎「個性化・個別化教育と加藤幸次—学校現場からの教育改革：想起データ分析（3）」『奈良学園大学紀要』第4号、2016年、151-165頁。同「個性化・個別化教育と成田幸夫—学校現場からの教育改革：想起データ分析（4）」『奈良学園大学紀要』第5号、2017年、99-113頁。
- 9 高浦勝義「生活科の『支援』の特質とその教育的意義」日本教育方法学会編『教育方法25 戦後50年、いま学校を問い直す』明治図書、1996年、60頁。
- 10 教師による「教える」という「指導」観の問い直しは、大正自由教育期においても起こっていたことが明らかにされている（前田一男「戦前・戦中の教師文化」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会、1994年）。
- 11 荻谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書、2002年、198頁。
- 12 徳岡慶一『『総合的な学習の時間』における教師の指導性—学習を援助する教授スキルを中心に—』田中耕治・森脇健夫・徳岡慶一『授業づくりと学びの創造』学文社、2011年、88頁。
- 13 加藤智「総合的な学習の時間を充実させる『リフレクション』に関する研究—米国サービス・ラーニングにおけるリフレクション研究をもとに—」『せいかつか&そうごう』第23号、2016年。原伊津子「自然・社会・人とつながり、『自分事』として探究する児童の育成—総合学習『生きる』をESDの視点で見直し改善する—」『生活科・総合の実践ブックレット』第7号、2013年等を参照。
- 14 加藤幸次『学びの支援の上手な先生』図書文化、1999年、126-166頁。
- 15 愛知県東浦町立緒川小学校『オープンスクール選書7 個性化教育へのアプローチ』明治図書、1983年。愛知県東浦町立緒川小学校『オープンスクール選書8 自己学習力の育成と評価—続・個性化教育へのアプローチ—』明治図書、1985年。愛知県東浦町立緒川小学校『オープンスクール選書10 個性化教育のすすめ方—写真でみる緒川小学校の実践—』明治図書、1987年等を参照。
- 16 成田幸夫『学校を変える力（オープンスクールの挑戦）』ぎょうせい、1987年を参照。
- 17 愛知県東浦町立緒川小学校『低学年の生活科・総合的な学習の進め方—個性化教育カリキュラムとその実践—』明治図書、1989年。愛知県東浦町立緒川小学校『中・高学年の生活科・総合的な学習の進め方—個性化教育カリキュラムとその実践—』明治図書、1990年等を参照。
- 18 久野弘幸「研究開発学校と授業研究」日本教育方法学会編『日本の授業研究 下巻 授業研究の方法と形態』学文社、2009年、139-149頁。
- 19 愛知県東浦町立緒川小学校『個性化教育—生きる力を育てる横断的・総合的な学習』黎明書房、1997年。
- 20 小笠原和彦『学校はパラダイス—愛知県緒川小学校オープン教育の実践』現代書館、2000年、135頁。
- 21 関係者へのインタビュー調査記録より（2021年8月30日実施、於：緒川小校長室）。
- 22 註9、61頁。
- 23 愛知県知多郡東浦町立緒川小学校『平成11年度 研究開発実施報告書（最終年度）子どもたちが生きる力を育む学校をめざして』2000年、21頁。
- 24 愛知県東浦町立緒川小学校『個性化教育 創る！見つける！つなげる！おがわっ子の活動—子どもとともにつくる「教科」・「総合」の学習—』ぎょうせい、2000年、84-89頁。
- 25 加藤幸次『総合学習の思想と技術』明治図書、1997年、22-26頁。
- 26 註14、148-152頁。
- 27 加藤幸次・安藤輝次『総合学習のためのポートフォリオ評価』黎明書房、1999年。高浦勝義『ポートフォリオ評価法入門』明治図書、2000年。
- 28 註16、132-136頁。
- 29 註19、138-145頁。
- 30 註23、127-130頁。
- 31 鬼頭学・森友子「総合的な学習の実践と評価—レポートを中心に三つの観点から評価する—」『指導と評価』No.532号、日本図書文化協会、1999年5月、11-16頁。